

Facebook : un moyen d'améliorer l'orthographe française des étudiants algériens ?

Facebook: a way to improve the French spelling of Algerian students?

Layla Azzoug Benyelles

Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, Algérie

Résumé

Le niveau des compétences en orthographe française des étudiants algériens est un sujet d'inquiétude et cette question semble être banalisée par les didacticiens dans les programmes de FLE. Dans un univers connecté, nous faisons part d'une utilisation innovante de *Facebook (FB)* pour un apprentissage non formel de l'orthographe française chez une vingtaine d'étudiants algériens de première année universitaire en français. Nous avons analysé les différentes interventions tutorales, réactives et proactives réalisées par l'enseignante sur le « Mur » et la « Messagerie *Facebook* ». Ces interventions ont favorisé l'apprentissage en facilitant la communication entre étudiants et enseignante, ce qui a potentiellement permis à l'enseignante d'adapter au mieux l'enseignement aux carences des étudiants. Les résultats obtenus indiquent une remise à niveau de certaines compétences orthographiques chez certains étudiants.

Mots clés : didactique FLE, interventions proactives du tuteur, interventions réactives du tuteur, apprentissage de l'orthographe, réseau social *Facebook*

Abstract

The level of French spelling skills of Algerian students is a concern and this issue seems to be trivialized by didacticians in FLE programmers. In a connected universe, we share an innovative use of *Facebook (FB)* for a non-formal learning of French spelling in about twenty Algerian students of French first year. We analyzed the various tutorial, reactive and proactive interventions offered by the "wall" and "*Facebook* Messaging". These interventions fostered learning by facilitating communication between students and teachers, which potentially allowed the teacher to better adapt teaching to their shortcomings. The results obtained indicate that some students have upgraded certain spelling skills.

Keywords: FLE didactics, tutor proactive interventions, tutor reactive interventions, spelling learning, social network *Facebook*

I. Introduction

L'orthographe, une composante importante de l'écrit, constitue une redoutable difficulté pour celui qui ne la maîtrise pas. Elle altère la qualité de la communication entre individus et constitue un facteur important de sélection, elle peut entraver l'accès à un emploi ou à une promotion. Les difficultés orthographiques auxquelles sont confrontés les étudiants algériens apprenant la langue française, découragent plus d'un enseignant. Observer les copies des étudiants permet de se rendre compte de la situation¹. Pourtant l'écrit demeure la base de l'évaluation des compétences des étudiants en Algérie. Comment alors l'utilisation de *Facebook* peut être mise au service des processus enseignement-apprentissage de la langue ?

Après une présentation de notre problématique, d'une courte revue de littérature et de la méthodologie, nous aborderons les résultats de la recherche et ouvrirons des perspectives.

II. Problématique et objectif de recherche

« *Orthographe capricieuse, grammaire absconse : le français est réputé difficile* » selon Eluerd et Orcenna (2017) et « *l'orthographe française est l'une des plus difficiles au monde* » dit Fayol (2003). Pourtant elle semble être banalisée par les didacticiens. Sur une trentaine de méthodes FLE analysées par Suleiman et Malkawi (2012), « *les activités orthographiques au sens propre du terme sont pratiquement inexistantes ou presque* » (p.126), elles sont généralement inadaptées car elles « *s'acharnent sur l'orthographe des noms propres..., l'écriture des chiffres etc.* » (p.134).

En Algérie, selon les résultats issus d'une analyse d'un questionnaire², les étudiants semblent bien conscients de leurs difficultés, ils contestent la banalisation de l'orthographe, au niveau de l'apprentissage et regrettent les grandes sanctions au moment de l'évaluation. Ils contestent aussi les cours traditionnels qu'ils trouvent « *décontextualisés* », « *inadaptés* », « *ennuyeux* » ou « *rare* ».

L'usage croissant des outils numériques de réseautage social et notamment de *Facebook* chez les étudiants algériens nous a interpellée. Ce réseau est leur préféré, il fait partie intégrante de leur vie (selon les résultats issus d'une analyse d'un questionnaire)³ à cause de son aspect communicatif et collaboratif (Ala-Mutka, 2010 ; Mazman et Usluel, 2010). En dehors de la classe, la plupart se connectent longuement sur ce réseau pour être à jour de ce qui se passe autour d'eux et dans le monde entier, pour partager aussi les intérêts, publier leurs idées, leurs sentiments, mentionner des « j'aime » pour les idées qui leur plaisent, demander des informations, apprendre de nouvelles choses, nouer des relations sociales etc.

Notre problématique interroge cet écart entre les usages de ces étudiants et l'absence d'usages en cours. Nous tenterons alors de comprendre comment profiter des opportunités de ce réseau social pour l'utiliser au service de la remise à niveau de compétences orthographiques des étudiants algériens de la première année universitaire en français ?

III. Revue de littérature

L'intégration des réseaux sociaux dans le domaine de l'enseignement/apprentissage suscite l'intérêt des didacticiens. Plusieurs chercheurs ont mis en évidence l'efficacité de l'utilisation de *Facebook* pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, Blattner et Fiori (2009), Kabilan, Ahmad et Abidin (2010) ont montré que les membres d'un groupe *Facebook* peuvent développer des compétences communicatives, pragmatiques et linguistiques en s'exposant à « *des variétés linguistiques et expressions familières que les départements de langue et les manuels ne peuvent égaler* » (traduction libre) (Blattner et Fiori, 2006, p.36).

Dans des études plus récentes, comme celles de Blattner et Lomicka (2012), Hamada (2013), *Facebook* a été utilisé pour un projet de télécollaboration entre des étudiants de nationalités différentes où chacun apprend la langue de l'autre. Les résultats montrent que *Facebook* a contribué à favoriser la motivation

¹ Voir les résultats du test initial dans le tableau 1

² Voir annexe, questionnaire 2

³ Voir annexe, questionnaire 1

et à améliorer le niveau de la langue (grammaire et vocabulaire).

Wang et al. (2012) ont exploité *Facebook* comme une plateforme d'apprentissage en ligne en tant qu'alternative à certains espaces payants.

Bowman et Akcaoglu (2014) ou encore Wells (2008), avaient utilisé *Facebook* comme un espace de communication et d'échange hors la classe pour assurer la continuité entre la classe et l'après classe, dans le but de favoriser les interactions étudiant-étudiant et étudiant-enseignant.

L'éclectisme en didactique du F.L.E se situe « à l'opposé du n'importe quoi méthodologique : il implique de pratiquer des choix méthodologiques reposant sur un critère : l'efficacité ; il impose de délaissier une cohérence globale pour des cohérences locales ; enfin, il requiert pour sa mise en pratique des enseignants dotés d'une formation didactique approfondie » (Richer, 2007, p.27). Puren (1994) ajoute qu'« Il n'y a pas de pratiques pédagogiques meilleures que d'autres dans l'absolu, a fortiori supérieures aux autres. Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients plus ou moins bien ajustés à des groupes-classes déterminés » (p.173).

Face à certaines des difficultés du processus enseignement-apprentissage notamment à l'école lors des pratiques scolaires quotidiennes, des formes d'apprentissage non scolaires ont suscité l'intérêt en tant qu'alternatives ou compléments de l'école comme rapporte Aljerbi, (2015). Aussi, la Commission des Communautés Européennes (2000) officialise trois catégories d'éducation : l'éducation formelle, non formelle et informelle :

« L'éducation formelle se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus » ; « L'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et n'aboutit généralement pas à l'obtention de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'opérer sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Elle peut aussi être fournie par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif ou cours privés pour préparer des examens). L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et à leurs compétences ». (p.9).

IV. Méthodologie de la recherche

L'enseignante propose un enseignement éclectique non formel sur *FB* en dehors de la classe mais en continuité avec son cours de français à l'université, continuité entre la classe et l'après classe.

À partir des interventions sur *FB* que l'enseignante souhaite « positives », nous souhaitons interroger le potentiel de *Facebook (FB)* comme un support pour remédier à l'apprentissage de l'orthographe française des étudiants algériens de la première année universitaire de français.

Nous faisons l'hypothèse que les principales fonctionnalités de *FB*, le Mur et la Messagerie, sont des espaces facilitant les échanges entre l'enseignante et ses étudiants. Nous questionnons comment ces échanges permettent à l'enseignant d'adapter l'enseignement aux besoins des étudiants pour qu'ils puissent améliorer leurs compétences orthographiques.

A. Corpus et terrain d'étude

Notre recherche est menée en ligne, sur un groupe *Facebook*, avec des étudiants algériens de première année universitaire en français (futurs enseignants de français) à l'université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen en Algérie.

L'arabe dialectal est la langue maternelle et le français est la première langue étrangère qu'ils ont étudiée pendant dix ans à raison d'environ trois heures par semaine, depuis la 3^{ème} année primaire, équivalent au cours élémentaire deuxième année (CE2) en France, jusqu'au baccalauréat. Après tout ce temps d'étude, ces étudiants alternent (switch) français arabe dialectal, mais ne parviennent pas à s'exprimer

entièrement en français et encore moins à l'écrit bien que dans le système éducatif algérien, l'évaluation porte le plus souvent sur l'écrit, car plus simple, plus précis et plus économique.

Notre échantillon est constitué de 25 participants pour le groupe *Facebook FB* dont 20 étudiantes et cinq étudiants âgés de 18 à 20 ans, néanmoins, à cause des absences et des copies incomplètes, notre corpus s'est réduit à 20 copies exploitables pour l'analyse, dont 17 de femmes et 3 d'hommes.

B. Déroulement de l'expérience

Le projet de l'enseignante souhaite tirer profit des opportunités pédagogiques qu'offre *Facebook* et s'inspire des méthodes « novatrices » en orthographe. Elle utilise quelques exemples issus de la plateforme et du livre « *Projet Voltaire* »⁴ et aussi de la méthode Gagnard (2010).

Le projet de recherche peut se définir comme une « recherche-action ». C'est une « *recherche dans le but d'acquérir des connaissances sur le domaine étudié, action dans le but mettre en œuvre une transformation* » (Dick, 1998; cité par Catroux, 2002).

Il s'agit aussi d'une recherche réflexive dans la mesure où les postures de la chercheuse et celle de l'enseignante sont endossées par une même personne. Nous utilisons deux styles d'écriture afin de formaliser les deux postures et prendre de la distance en tant que chercheuse sur l'activité enseignante.

La procédure de recherche comporte plusieurs étapes : tout d'abord, l'enseignante a organisé un test d'évaluation. Il s'agit d'une dictée initiale didactisée permettant de découvrir les lacunes orthographiques récurrentes des étudiants (voir *Annexe I*). Sur feuilles de la dictée, les étudiants devaient mentionner leur pseudonyme *FB* à la place de leurs noms, pour garder l'anonymat afin que l'apprentissage se déroule de manière décontractée.

Ensuite l'enseignante a créé un groupe *FB* et elle a demandé à une trentaine d'étudiants de rejoindre le groupe en leur donnant l'adresse électronique du compte. 25 étudiants, dont la majorité féminine, ont accepté de participer à cette expérience (cela ne veut pas dire que l'expérience intéresse plus le genre féminin mais que les étudiants de cette branche FLE sont majoritairement féminins). L'enseignante leur a expliqué, en présentiel, que l'objectif de cette expérience était de remettre à niveau leur orthographe française. Elle leur a expliqué le fonctionnement du groupe *Facebook*. Une bonne partie semblait intéressée, mais un peu sceptique, ce qui peut éventuellement expliquer qu'une vingtaine (80%) était réellement active sur le groupe.

Le projet *FB* propose un enseignement dit « ludique » et consiste à favoriser la communication à double sens enseignant-étudiant.

Sur la messagerie *FB*, l'enseignante devait discuter avec les étudiants, comme une simple amie. Elle devait répondre aux questions des étudiants (voir *Illustrations 7 et 8*) et corriger instantanément les erreurs commises lors des chats (voir *Illustration 4*). L'enseignante publiait des règles orthographiques simplifiées et argumentées par des exemples (voir *Illustration 3*). Les étudiants devaient avoir masqué leur nom par des pseudonymes par exemple : l'étudiante remplace son nom par le pseudonyme « çh màrouou » (voir *Illustration 4*, la flèche rouge). Sur le Mur *FB*, les étudiants devaient chercher l'erreur dans des phrases erronées que l'enseignante avait publiées (voir *Illustrations 1 et 2*). Les étudiants étaient libres de répondre ou de mentionner un « J'aime ».

L'expérience s'est déroulée sur une période de trois mois. Elle a commencé le 16 novembre 2016 et s'est terminée le 15 février 2017.

C. Illustrations des échanges

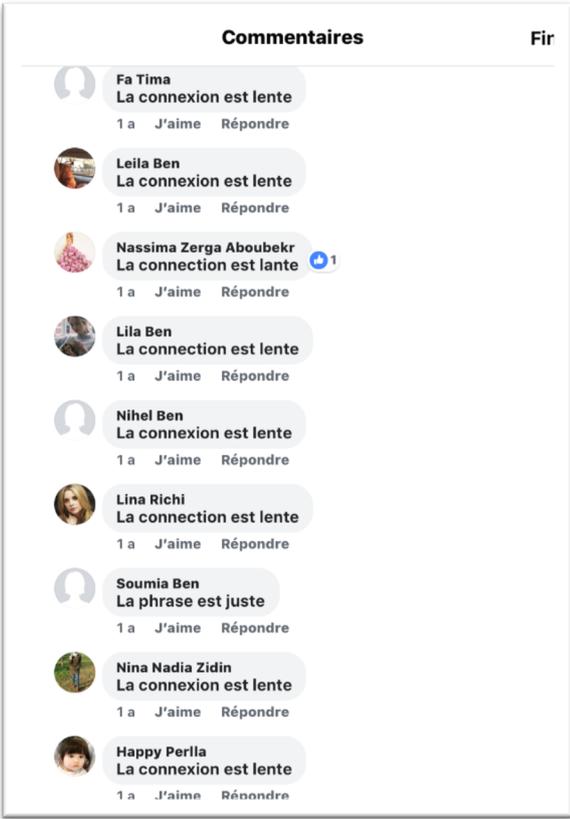
Ci-après trois tableaux permettent de rappeler les illustrations présentées dans la partie précédente.

Le *tableau 1* ci-après présente les questions postées sur le Mur de *FB* et les consignes données aux

⁴ Le « *Projet Voltaire* » s'inspire d'une méthode qui consiste à chercher l'erreur dans une phrase comme chez « *Lutin Bazar* » ; et propose une règle simple avec des mnémotechniques comme chez Gagnard (2010). Le logiciel détecte les carences des apprenants et répète l'erreur dans d'autres contextes suivis par la règle orthographique, jusqu'à l'acquisition. Cette technique s'appelle « ancrage mémoriel » assurant une mémorisation rapide et durable.

étudiants et des commentaires d'étudiants en lien avec la question.

Tableau 1. Question posée sur le mur

Question posée sur le mur	Consignes
<p>Figure 1 : question posée sur le mur</p> 	<p>Sur le Mur <i>FB</i>, les étudiants devaient chercher l'erreur dans des phrases erronées que l'enseignante avait publiées</p>
<p>Figure 2 : commentaires de l'illustration 1</p> 	<p>Un commentaire en lien avec la phrase</p>

Le *tableau 2* ci-après présente un message de l'enseignante répondant à des commentaires d'étudiants et précise les objectifs poursuivis par l'enseignante.

Tableau 2. Extrait d'un message

Extrait d'un message posté par l'enseignante en relation avec les phrases écrites par les étudiants sur le Mur	Objectifs de l'enseignante
<p>Figure 3 : Réponse à l'illustration 1 postée sur le « Mur »</p> 	<p>L'enseignante publiait des règles orthographiques simplifiées et argumentées par des exemples</p>

Le *tableau 3* ci-après présente un extrait de conversation dans lequel on constate l'utilisation des pseudonymes.

Tableau 3. Extrait d'une conversation

Extrait d'une conversation entre des étudiants et l'enseignante	Objectifs de l'enseignante
<p>Figure 4 : fragment d'une conversation (enseignant/ étudiant) sur la messagerie <i>FB</i></p> 	<p>Répondre aux questions des étudiants et Corriger instantanément les erreurs</p> <p>Pseudonyme : flèche rouge</p>

V. Évaluation de l'expérience

Pour l'amélioration de l'orthographe des étudiants, l'enseignante a proposé les tâches suivantes : une dictée préliminaire et une autre finale.

A. Dictée préliminaire (pré-test)

La dictée préliminaire avait pour but d'évaluer les difficultés des étudiants en lien avec les notions que les étudiants doivent maîtriser. Il s'agit de phrases séparées à écrire en entier pour repérer et analyser minutieusement les lacunes : orthographe lexicale, accords, conjugaison, etc. (voir *Annexe I*).

L'enseignante a laissé du temps aux étudiants pour qu'ils puissent relire ce qu'ils avaient écrit. L'évaluation de la dictée pour cette recherche a porté sur l'orthographe lexicale et grammaticale, mais

ne prenait pas en compte les majuscules et la ponctuation. Toutes les erreurs commises ont été catégorisées selon le modèle de Catach (2016) qui permet une analyse du système orthographique du français et permet de classer les erreurs selon une dominante (calligraphique, extragraphique, phonographique, morpho-grammique, logrammique, idéogrammique et erreurs non fonctionnelles). Nous utilisons les sous-catégories de cette classification pour faciliter la compréhension du lecteur.

B. Dictée finale (post-test)

Pour évaluer les effets du projet *Facebook* sur l'apprentissage des notions orthographiques étudiées, l'enseignante a proposé aux étudiants une dictée lacunaire (dictée à trous : voir *Annexe I*). Cette dictée permettait de cibler l'évaluation sur les problèmes constatés lors du test initial (finales des mots, gestion des accords en genre et en nombre, etc.) en excluant toutes les autres erreurs parasites. Pour cette dictée, l'enseignante a laissé aux étudiants le temps de réviser ce qu'ils avaient écrit.

VI. Présentation et analyse des résultats

Dans le premier temps, nous présentons les résultats globaux du test initial et dans un second, nous exposons en détails les résultats des deux tests et leur comparaison.

A. Résultats globaux et analyse

Le test initial révèle le niveau orthographique des étudiants algériens de première année en français. Sur une dictée, de niveau B1 selon les critères du CECRL (2011), composée de 840 mots ; nous rencontrons 166 erreurs. Les erreurs grammaticales (94) sont légèrement plus nombreuses que les erreurs lexicales (72) (voir *Tableau 4*).

**Tableau 4. Niveau des étudiants algériens en orthographe française :
Résultats globaux du test initial**

Test initial	Nombre d'erreurs	Nombre total des mots dans la dictée	Le pourcentage par rapport aux erreurs
Erreurs lexicales	72	840	(8,57 %)
Erreurs grammaticales	94	840	(11,19 %)
Total des erreurs	166	840	(19,76 %)

Les résultats globaux du test initial indiquent que les étudiants algériens entrant à l'université et censés avoir un niveau B2 en production écrite, éprouvent beaucoup de difficultés en orthographe. Sur une dictée de niveau B1 (CECRL, 2011), en moyenne 19,76%, de mots dictés étaient mal orthographiés soit près de 1 mot sur 5, mais les résultats étaient un peu hétérogènes. Nous constatons à partir de ces types d'erreurs grammaticales que même le système de la langue n'est pas bien acquis.

Nous avons établi un deuxième tableau qui représente de façon détaillée les erreurs. Ce tableau a permis à l'enseignante d'identifier ce sur quoi elle devait intervenir sur *FB*.

B. Comparaison des résultats détaillés des deux tests

Le *tableau 5* présente les erreurs que l'enseignante avait traitées dans le « *Projet Facebook* ». Il présente les résultats aux deux tests avec la classification des erreurs commises selon le modèle de Catach (2016) et la comparaison entre les résultats des deux tests pour connaître l'évolution et les progrès.

Le *tableau 5* ci-dessous présente toutes les erreurs, étudiées (lors du projet *Facebook*) et évaluées (lors du test final), en excluant les erreurs parasites lors du test final (comme le doublement des consonnes pour certains lexiques et certaines formes du pluriel puisqu'il s'agit d'une autre dictée). Elles sont classées selon le modèle de Catach (2016). Les abonnées sur le groupe *Facebook* sont 25 mais à cause

des absences et quelques problèmes, nous n'avons travaillé (analyse des tests) que sur 20 copies. Nous avons fouillé les « vue » pour extraire les 20 étudiants qui ont été évalués via les deux dictées.

Tableau 5. Catégorisation des types d'erreurs commises lors des deux tests, selon le modèle de Catach (2016), comparaison et nombre de « vues »

Catégories	Sous-catégories	Exemples d'erreurs	Test initial (Test I)	Test final (Test F)	Taux d'évolution ⁵ [(test F – test I) / test I] *100	Nombre de visualisation des 25 publications, sur <i>FB</i>
Lexique		Biensûr	16/20 75%	10/20 50%	[(50-75)/75]*100] = -33,33% Ce qui fait une évolution de 33,33%	18
		Connection	3/20 15%	1/20 5%	66,66%	20
		Chacun	7/20 35%	5/20 25%	28,57%	14
Homophones	Homophones lexicaux	Fois – foi – foie	13/40 32,5%	12/60 20%	38,46%	19
	Homophones grammaticaux	Sont - son - sans	7/60 11,66%	4/80 4%	65,69%	20
		A -à	3/40 7,5%	1/20 5%	33,33%	20
Les marques d'accord dans le GN	L'adjectif possessif avec le nom	Leur - leurs	11/40 27,5%	3/40 7,5%	72,72%	20
	Le déterminant avec le nom	Tout – tous - Touts	6/20 30%	9/40 22,5%	25%	11
Accord participe-passé	Accord du PP conjugué avec « avoir »	Elle a perdue Les	20/40 50%	2/20 10%	80%	20

⁵ Pour comparer deux pourcentages, il ne faut pas soustraire la valeur finale de la valeur initiale mais calculer le taux d'évolution ou de régression. Ceci se fait selon la formule mathématique $((V_a - V_d) / V_d) * 100$ dont V_a est la valeur d'arrivée et V_d la valeur de départ ; Qui soit pour notre cas : $[(\text{test final} - \text{test initial}) / \text{test initial}] * 100$. Pour se faire, nous avons utilisé un site en ligne <http://www.calculer-taux-evolution.fr>. Les résultats, tous négatifs, montrent que les erreurs ont baissé ; ce qui traduit donc, une évolution (voir un exemple dans la case du premier mot dans le tableau 5 ci-dessus « bien sûr »)

		journaux que j'ai acheté				
	Accord du PP conjugué avec « être »	Est resté Sont occupé, sont arrivé	4/20 20%	10/80 12,5%	37,5%	16
Distinction infinitif- participe	Infinitif après les prépositions Deux verbes qui se suivent	Pour chanté, de rangé Veuillez renouvelé	2/60 3,33%	2/60 3,33%	0%	18
Confondre temps/mode et groupe	Confondre impératif avec le présent de l'indicatif	Demandes aux enfants	4/20 20%	2/20 10%	50%	17
Le pluriel	Adjectifs numéraux	Les quatres	10/20 50%	5/20 25%	50%	18
Les résultats globaux			106/420 25,23%	66/500 13,2%	47,68%	

Le *tableau 5* révèle des erreurs de différentes natures. On constate des erreurs essentiellement grammaticales qui touchent donc le fonctionnement de cette langue comme les homophones grammaticaux (sont, son, sans), les marques d'accord dans le GN (l'accord de l'adjectif possessif « leur » avec le nom), les accords du participe passé, le pluriel ainsi que des problèmes de conjugaison comme la confusion entre les temps Mais on trouve aussi beaucoup d'erreurs d'ordre lexical, même sur des mots très familiers comme par exemple : erreur de segmentation sur le mot « bien sûr », erreur de morphologie sur le mot « connexion , chacun », confusion entre les homophones « foi, fois et foie », des altérations de la valeur phonique de certains mots dû aux interférences avec la langue maternelle, etc. Ces erreurs sont spécifiques à notre corpus d'évaluation qui était de faible ampleur et ne traite, bien sûr, qu'une partie des lacunes orthographiques de ces étudiants.

La dernière ligne du *tableau 5* montre que le nombre des erreurs a diminué de 106 erreurs sur 420 mots dictés en phase initiale contre 66 erreurs sur 500 mots dictés en fin de projet, soit une amélioration de presque la moitié (47,68%).

Néanmoins, cette amélioration est variable d'un étudiant à l'autre et d'un mot à l'autre.

L'analyse des résultats révèle que l'amélioration est proportionnelle à l'activité de chaque étudiant sur le groupe *FB* et sa visualisation de la règle. On constate que l'amélioration est importante (elle varie entre 50% et 80%) lorsque les règles sont visualisées par la quasi-totalité des étudiants comme c'est le cas du mot « connexion », des homophones « sont », l'accord de l'adjectif possessif « leur » avec le nom, l'accord du participe passé, le pluriel des adjectifs numéraux. Et elle se réduit (à 25% et 28%) lorsque les règles sont visualisées par seulement 11 ou 14 personnes, comme c'est le cas du déterminant « tout », ou du mot « chacun ».

En somme, nous pouvons faire l'hypothèse que le projet *Facebook* a eu un certain bénéfice, il a ainsi contribué à améliorer le niveau d'orthographe des étudiants algériens.

Néanmoins, l'activité des étudiants sur le groupe *FB* n'est pas le seul facteur à considérer pour comprendre l'origine des progrès constatés.

Nous faisons l'hypothèse que les progrès ont pu avoir lieu grâce aussi :

- À la facilité des structures orthographiques travaillées ;
- À l'explicitation des règles relatives aux structures orthographiques travaillées.

Par exemple, pour le lexique « connexion », la règle contenait une petite astuce pour se rappeler son orthographe. Nous avons constaté une meilleure amélioration pour ce mot comparativement au mot « bien sûr ». Pour ce dernier, il s'est présenté plusieurs erreurs (bien sûr, bien sur, bien sure) et de plus, la règle ne contenait pas de moyens mnémotechniques.

Nous avons constaté peu d'erreurs et également peu de progrès dans quelques cas :

Pour l'homophone « à » pour lequel la progression fut seulement de (33,33 %) alors que dès le début, il n'y a eu que 3 erreurs sur 40 réduites à une seule erreur lors du test final.

Pour la distinction infinitif / participe, nous n'avons pas constaté de progression, il y a eu uniquement 2 erreurs lors des deux tests.

C. Facteurs favorisant l'apprentissage de l'orthographe via Facebook

L'enseignante témoigne que l'utilisation de *FB* fut bénéfique à son cours : « *Facebook a permis la mise en œuvre de son projet de pédagogie différenciée dans les meilleures conditions. Le Mur et la Messagerie Facebook étaient un bon terrain pour faciliter les interventions tutorales afin d'améliorer les compétences orthographiques des étudiants* » (Enseignante).

Nous avons analysé les interventions de l'enseignante et pouvons en distinguer deux types que nous exposons dans les parties qui suivent.

1. Interventions proactives

Selon le mode d'intervention de l'enseignante auprès des étudiants, les interventions proactives se manifestent de différentes manières.

Sur l'espace support du Mur de *FB*, l'enseignante pose des questions de type « chercher l'erreur » pour stimuler l'apprenant et le pousser à exploiter ses connaissances en orthographe française et lui proposer par la suite la règle adaptée (voir *Illustrations 1 et 3*).

« La proactivité donnerait à l'apprenant le sentiment d'être suivi dans son apprentissage en le stimulant à rester en état de veille cognitive et à exploiter les aides mises à disposition » (De Lièvre et Depover, 2001). La pertinence de la proactivité est associée à la manière de stimuler l'étudiant. Elle est « *une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi, la production impose l'acquisition* » (Meirieu, 1999) et à l'explicitation de la règle pour leur expliquer l'obstacle. Ainsi, « *Si l'enseignant ou l'enseignante veut que les élèves apprennent à résoudre des problèmes, il doit les faire participer activement. Les élèves tireront alors profit de l'interaction. L'enseignant ou l'enseignante se sert d'une stratégie d'enseignement direct pour leur permettre d'acquérir les informations nécessaires* » (Ransom Rogers, 1969) (voir *Illustrations 1 et 3*).

Sur l'espace support de la messagerie *Facebook*, lorsque les étudiants commettaient des erreurs en discutant avec l'enseignante, cette dernière intervenait pour corriger. Il s'agit de la **rétroaction corrective**.

La rétroaction corrective « *comprend toute correction qui mentionne explicitement ou implicitement que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible* » (Carroll et Swain, 1993).

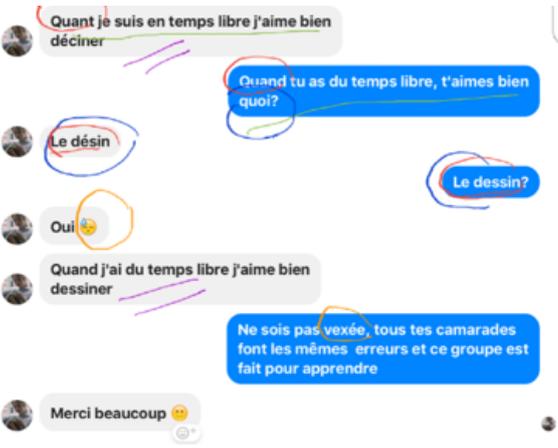
L'exposition de l'apprenant à la correction dès qu'il commet une erreur, « favorise l'acquisition » selon Long (1996).

Nous constatons que l'enseignante est intervenue de trois façons à la manière de Lyster (1998) :

- **Correction explicite** : c'était la plus fréquente. Il s'agit de fournir l'orthographe correcte dès que l'étudiant commet une erreur. Par exemple, le mot « posé » a été explicitement corrigé par l'enseignante en répondant « on écrit 'pour poser une question'... après 'pour', le verbe se met à l'infinitif » (voir *Illustration 7, mots soulignés en rouge*) ;
- **La reformulation** : l'enseignante reformule la proposition de l'apprenant en éliminant l'erreur de façon implicite. Par exemple, « quand je suis en temps libre... » a été reformulé par « quand j'ai du temps libre... » (voir *Illustration 6, mots soulignés en vert*) ;
- **La répétition de l'erreur** : la demande de clarification en utilisant des phrases comme « Pardon ? » ou juste un point d'interrogation. Par exemple, « quoi ? », « le dessin ? » (voir *Illustration 6, mots entourés en bleu*).

Nous avons choisi d'étayer nos propos par une conversation qui englobe les 3 caractères cités ci-dessus illustrée avec des couleurs.

Tableau 6. Conversation présentant plusieurs types d'intervention et leur impact

Extrait d'une conversation	Légende
<p>Figure 6 : conversation présentant plusieurs types d'intervention et leur impact (Postée le 19/01/2017 à 22 :06)</p> 	<p>Bleu : répétition de l'erreur</p> <p>Rouge : correction explicite</p> <p>Vert : la reformulation</p> <p>Violet : réécriture de la forme corrigée</p> <p>Orange : en lien avec le ressenti de l'étudiant</p>

Les effets de cette rétroaction corrective se manifestent de différentes manières. Elle est souvent ressentie comme *utile*. Elle entraîne une *réparation* de la part de l'étudiant. Par exemple, le mot « dessin », après négociation, a été corrigé par l'étudiante (voir *Illustration 6, mots entourés en bleu*).

Il en est de même pour la formule « quand je suis en temps libre » que l'étudiante avait utilisé correctement après l'intervention de l'enseignante (voir les mots soulignés en mauve sur *Illustration 6, ci-dessous*). Cette rétroaction corrective est aussi considérée comme *facilitatrice* ; elle est préconisée dans le cadrage initial et fait partie de l'activité. Elle peut être aussi *génante*, lorsque l'étudiant est corrigé à chaque fois, la correction est perçue comme une intervention qui réduit la confiance de l'apprenant. Dans notre exemple, l'étudiant a répondu par « oui » suivi d'un émoticône qui montre que l'étudiant est gêné (voir *Illustration 6, mots entourés en orange*).

2. Interventions réactives

Nous avons identifié des interventions réactives lorsque l’enseignante a réagi à une demande de l’apprenant à travers la Messagerie *Facebook*. Les réponses étaient parfois en privé et parfois sur le Mur. Par exemple, sur la messagerie, un étudiant a posé la question « Je ne sais pas si on écrit quant ou quand pour poser une question sur le temps ? » (voir *Illustration 7, séquences entourées de vert*). Et la réponse était « très bien, je vais publier une règle sur le mur » (voir *Illustration 8, réponse*).

Tableau 7. Demande sur la messagerie

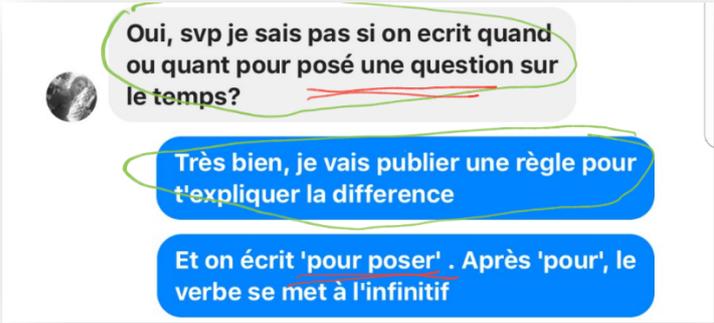
Extrait d’une conversation	Légende
<p>Figure 7 : La demande sur la messagerie <i>FB</i> (posté le 23/01/2017 à 21 : 05)</p> 	<p>Vert : interventions sont réactives</p> <p>Bleu : répétition de l'erreur</p> <p>Rouge : correction explicite</p> <p>Violet : réécriture de la forme corrigée</p> <p>Orange : en lien avec le ressenti de l’étudiant</p>

Tableau 8. Réponse sur le mur

Extrait d’un mur <i>FB</i>
<p>Figure 8 : la réponse sur le mur (posté le 24/01/2017)</p> 

Ces modalités réactives pouvaient donner à l’apprenant le sentiment d’être suivi dans son apprentissage et d’obtenir rapidement et facilement une réponse. Ceci nous paraît en accord avec les observations de Mason (1992) lorsqu’il estime que la manière dont les tuteurs interviennent, a plus d’impact que la fréquence de leurs interventions.

3. Limites de ce projet

L'enseignante et les étudiants ont témoigné de bénéfices et de l'aspect motivant de l'utilisation de *FB* pour progresser en langue française. L'enseignante explique aussi le temps nécessaire pour une telle forme pédagogique. Elle dit avoir pris parfois beaucoup de temps pour gérer plusieurs conversations en même temps.

Nous faisons l'hypothèse que ce temps est un frein pour certains enseignants alors que l'expérience peut conduire d'autres enseignants à mieux affiner leurs enseignements par une meilleure représentation des contextes d'utilisation du langage et des erreurs occasionnées.

VII. Conclusion et perspectives

Le projet de recherche relatif à l'utilisation de *FB* s'appuie sur des situations didactiques et tire profit des opportunités pédagogiques qu'offre *Facebook* en s'inspirant des méthodes novatrices en orthographe.

Nos résultats étayent l'hypothèse selon laquelle ce projet a permis d'apporter un soutien orthographique efficace aux étudiants :

- En effet, nous avons pu constater une régression du nombre des erreurs entre le début et la fin du projet à partir du test de la dictée ;
- Nous avons pu constater une corrélation entre l'activité de chaque étudiant au sein du groupe et la baisse de leurs erreurs entre le pré-test et le post-test.

Nous faisons l'hypothèse que lorsque les étudiants commettent tous les mêmes types d'erreurs orthographiques c'est qu'ils en ignorent les règles ou qu'ils les ont oubliées au fil du temps.

Le projet Facebook, non formel, a été mis en œuvre en dehors des principales structures d'enseignement. Il a permis une continuité entre le cours et l'après cours.

Le Mur et la Messagerie *FB* ont permis de mettre en place une pédagogie pour remettre à niveaux certaines compétences orthographiques comme Bowman et Akcaoglu ont déjà pu le constater (2014).

L'utilisation de la messagerie fut un terrain propice à l'enseignante pour détecter d'autres points faibles (voir *Illustrations 4, 5, 7*). Elle les a traités avec différentes interventions tutorales facilitant l'apprentissage de l'orthographe par les étudiants. Les questions de l'enseignante ont suscité l'intérêt des étudiants qui ont dit avoir été motivés par cette approche novatrices comprenant des règles concises, plutôt faciles et sans contraintes formelles.

Désormais, il serait intéressant de pouvoir observer l'évolution des étudiants sur une plus longue période.

Références

Ala-Mutka, K. (2010). *Learning informal online networks and communities*. Luxembourg: Institute for Prospective Technological Studies.

Aljerbi, N. (2015). Facebook : un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye. *frantice.net*, 10. [En ligne] <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/1175/3.Aljerbi.pdf>

Blattner, G. et Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *Structural Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.

Blattner, G. et Lomicka, L. (2012). Facebooking and the social generation: A new era of language learning. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(1). [En ligne] <http://alsic.revues.org/2413>

Bowman, N.D. et Akcaoglu, M. (2014). I see smart people! Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. *The Internet and Higher Education*, 23, 1-8. [En ligne] 10.1016/j.iheduc.2014.05.003

- Carroll, S. et Swain, M. (1993). Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100012158>
- Catach, N. (2016). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique*. 29-50. Paris : Armand Colin.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'APLIUT*, 21(3). [En ligne] <https://journals.openedition.org/apliut/4276>
- CECRL (2011). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues pour les langues*. [En ligne] <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Commission des Communautés Européennes. (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Document du travail, Bruxelles. [En ligne] http://www.see-educop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-frn-t02.pdf
- De Lièvre, B. et Depover, C. (2001). Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance. Dans E. De Vries, J.-Ph Pernin et J.-P. Peyrin (dir.), *Actes du cinquième colloque « Hypermédias et apprentissages » à Grenoble* (pp. 323-330). INRP, EPI. [En ligne] <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000796/document>
- Dumas, D. (2014). *Le grand livre de l'orthographe*, certificat Voltaire. Paris : Vuibert.
- Eluerd, R. et Orcenna, E. (2017). *Les difficultés de l'orthographe*. Paris : Garnier.
- Fayol, M. (2003). Les difficultés de l'orthographe. *Cerveau et psycho*, 3. [En ligne] <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/apprentissage/les-difficultes-de-lorthographe-5214.php>
- Gaignard, A.M. (2010). *Coaching orthographique, 9 défis pour écrire sans fautes*. Louvain la neuve : Duculot.
- Hamada, M. (2013). A Facebook project for japanese university students (2): Does it really enhance student interaction, learner autonomy and English abilities? Dans L.Bradley et S. Thouëсны (dir.), *20 Years of Eurocall : Learning from the Past, looking to the Future* (pp. 98–105). Dublin: Research-publishing.net.
- Kabilan, M., Ahmad, N. et Abidin, M J. (2010). Facebook: an online environment for learning of English in institutions of higher education. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. Ritchie. et T. Bhatia (dir). *Handbook of second language acquisition. Second language acquisition*, 2 (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language learning*, 48(2)., 183-218.
- Mason, R. (1992). *Application of electronic communication for distance education in the third world*. Bangkok: Bangkok Project.
- Mazman, S. G. et Usluel, Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers et Education*, 55(2), 444-453.
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Ransom Rogers, C. (2013). *L'approche centrée sur la personne*. Grenoble : Ambre.
- Richer, J-J. (2007). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du F.L.E. *Synergies Chine*, 2, 27-34. [En ligne] <https://gerflint.fr/Base/Chine2/richer.pdf>

Suleiman, S. et Malkawi, N. (2012), L'Orthographe, le Grand Absent des Méthodes F.L.E. *Cross-Cultural Communication*, 8(6), 125-135. [En ligne] <http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/viewFile/j.ccc.1923670020120806.1939/3378>

Wang, Q., Woo, H.-L., Quek, C.-L., Yang, Y. et Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438.

Wells, A. (2008). Tchater avec le prof : L'apprentissage d'une langue étrangère par les communautés numériques. *Actes du colloque Langues, espaces numériques et diversité*. France, Limoges. [En ligne] <http://insuf-fle.hautetfort.com/media/02/00/381882795.pdf>

Annexes

Annexe 1

Test initial : ce test est une dictée complète

Bien sûr ! elle n'a pas lu tous les journaux que j'ai achetés
Demande aux enfants de ranger leur ballon et leurs patins
Les quatre hommes de foi sont venus une fois à la maison pour manger
Chacun disposera d'une connexion gratuite
Elle répond aux questions de son devoir sans réfléchir

Test final : ce test est une dictée à trous qui traite uniquement les erreurs qui ont été commises lors du test initial

Elle est restée sans défense une fois qu'elle a perdu son père
Bien sûr, toutes les cinq sont arrivées à temps pour chanter au concert
Tous les postes sont occupés, veuillez renouveler votre appel.
Demande aux candidats de ranger leur matériel et leurs feuilles
Chacun de nous testera la connexion Internet sur son téléphone
C'est l'homme de foi qui a commandé du foie.

Voici ci-dessous la copie que les étudiants devaient remplir :

- 1- Elle défense, une qu'elle
..... Père.
- 2- les temps
pour au concert.
- 3- les postes Veuillez votre demande
- 4- aux candidats de matériel
Feuilles.
- 5- de nous testera la internet sur téléphone .
- 6- C'est l'homme de qui a commandé de

Annexe 2. Questionnaires

1. Questionnaire I : Facebook et les étudiants algériens

1- Avez-vous un réseau social ?

- . Oui
- . Non

2- Si oui, le(s)quel(s) :

- . Facebook
- . Palabea
- . Livemocha
- . Babbel
- . Autres

3- Si vous en avez plusieurs, quel est votre préféré ?

4- Avec quelle fréquence utilisez-vous Facebook ?

- . Le week-end
- . Tous les jours

- . Plusieurs fois par jour
 - 5- Quand vous utilisez Facebook, combien de temps connectez-vous ?
 - 6- Environ combien de fois vérifiez-vous *Facebook* pour voir ce que les autres ont publié ?
 - . Jamais sauf quand je poste mes messages ?
 - . Le week-end
 - . Quotidiennement
 - . Plusieurs fois par jour
 - 7- À quelles fins utilisez-vous *Facebook* ?
 - . Des fins personnelles
 - . Des fins de classe
 - . Autres
 - lesquelles ?
 - 8- Quelle(s) langue(s) utilisez-vous sur ce réseau ?
 - . Français
 - . Arabe
 - . Mélange du français et de l'arabe
 - 9- Que faites-vous sur *Facebook* ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses)
 - . Je commente et je signale que j'aime ce que publient mes amis
 - . Je publie des actualités et je partage des liens
 - . Je regarde ce que mes amis ont publié
 - . Je participe à des tchats à travers la messagerie instantanée
 - . Autres (expliquez)
 - 10- Si vous utilisez la messagerie Facebook, combien de temps vous y passez ? (par rapport au temps de connexion sur le réseau)
 - . 20%
 - . 50%
 - . 80%
 - 11- Quelle option préférez-vous sur *Facebook* ?
 - . Le forum commun de discussion (messagerie instantanée)
 - . Le Mur
 - . Autres
 - 12- Qu'est-ce qui vous plaît sur le mur ?
 - . Voir ce que les autres ont posté
 - . Connaitre la vie privée de vos amis
 - . Apprendre plein de choses que vous ne connaissez pas
 - . Pratique pour être à jour de ce qui se passe au tour de moi et dans le monde
 - . Pouvoir commenter des publications et recevoir des réponses
 - . Vous n'aimez pas
 - 13- Pour vous, un réseau social, c'est pour :
 - . Communiquer avec vos proches
 - . Jouer
 - . Nouer des relations à l'étranger
 - . Apprendre de nouvelles choses
 - 14- Parlez-vous plus à certaines personnes (que vous croisez régulièrement) sur *Facebook* que dans la réalité ?
 - . Oui
 - . Non
- expliquez s'il vous plait.

2. Questionnaire II : attitudes sur l'orthographe et son enseignement

- 1-Comment estimez-vous votre niveau en orthographe française ?
 - . Très bon
 - . Bon
 - . Moyen
 - . Médiocre
- 2-Comment trouvez-vous les cours d'orthographe faites en classe ?

. Insuffisant	oui	non
. Ennuyeux	oui	non
. Adapté à vos carences	oui	non
- 3-Aimez-vous utiliser *Facebook* pour renforcer votre enseignement d'orthographe ?